

LUZURIAGA, LARROYO, MANACORDA E CAMBI: ANÁLISE DE MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CIRCULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1955-2008)*

Décio Gatti Júnior
(UFU)**
degatti@ufu.br

Resumo

Este trabalho insere-se no âmbito da história disciplinar da História da Educação. Partiu-se da constatação dos autores estrangeiros de manuais afetos à disciplina História da Educação que foram traduzidos para o português e que alcançaram o maior número de indicações para leitura no exame de programas de ensino recentes da disciplina (55 cursos de graduação em Pedagogia, entre 2000 e 2008). Foram eles, pela ordem de freqüência: Franco CAMBI, História da Pedagogia, com 25 indicações e primeira edição em português datada de 1999; Mario Alighiero MANACORDA, História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias, com 20 indicações e primeira edição em português datada de 1989; Lorenzo LUZURIAGA, História da Educação e da Pedagogia, com 10 indicações e primeira edição em português datada de 1955; Francisco LARROYO, História Geral da Pedagogia, 2 tomos, também com 10 indicações e primeira edição em português datada de 1970. Conclusivamente, os manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia analisados evidenciaram serem suportes materiais de concepções de história e de mundo diferenciadas, por meio de abordagens ricas e vinculadas a matrizes interpretativas que se fizeram importantes na historiografia do Século XIX e XX. Assim, Luzuriaga e Larroyo, ainda que mediante ambigüidades, procedem a uma interpretação do passado educacional, por meio do recurso a idéia de unidades culturais ou de tipos históricos, inspiradas em Dilthey que expressava uma reação a redução das ciências humanas à epistemologia e aos métodos das nomeadas ciências da natureza. Manacorda, por seu turno, constrói sua interpretação a partir da tradição marxista, em especial daquela que se estende de Marx a Gramsci, evitando o economicismo, utilizando-se, da noção de bloco histórico. Por fim, Cambi valoriza o que considera contribuições de diferentes concepções epistemológicas e metodológicas no âmbito da historiografia, dentre as quais destacou o marxismo, a historiografia francesa dos Annales, a psico-história e o estruturalismo. Há, no entanto, uma coincidência bastante importante nas metodologias investigativas apresentada pelos autores, o que aparece nos textos introdutórios, mas, também, na exposição dos conteúdos ao longo das obras analisadas. Trata-se de uma visão bastante alargada de fonte histórica, seja pela característica de apreender a vida e o cotidiano presente na tradição aberta pela historiografia da educação de Dilthey, presente nas obras de Luzuriaga e Larroyo; seja no corte marxista humanista presente em Manacorda; seja ainda, na influência dos Annales sobre a pesquisa empreendida por Cambi.

Palavras-chave: Intelectuais. Manuais. Ensino.

Trabalho que se insere no âmbito da história disciplinar da História da Educação, estando alinhado aos esforços investigativos relativamente recentes levados a cabo por historiadores da

---

* Estudo vinculado ao projeto de pesquisa "Intelectuais, instituições e circulação internacional de idéias no processo de constituição da disciplina História da Educação no Brasil (1840-2000)", desenvolvido mediante apoio do CNPq e da FAPEMIG.

** Doutor em Educação - História e Filosofia da Educação - pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 1D pela CNPq. Participante do Programa Pesquisador Mineiro pela FAPEMIG. E-mail: degatti@ufu.br





educação no exterior e no Brasil[1]. Neste caso, partiu-se da constatação dos autores estrangeiros de manuais afetos à disciplina que foram traduzidos para o português e que alcançaram o maior número de indicações para leitura no exame dos programas de ensino da disciplina História da Educação em vigor no Brasil, a partir de levantamento realizado junto a 55 cursos de graduação em Pedagogia, compreendendo o período de 2000 a 2008, em instituições de educação superior do país, conforme resultado de pesquisa apresentado em Gatti Jr. (2009, p. 119-26).

São eles, pela ordem de freqüência: Franco CAMBI, *História da Pedagogia*, com 25 indicações e primeira edição em português datada de 1999; Mario Alighiero MANACORDA, *História da Educação*: da Antiguidade aos nossos dias, com 20 indicações e primeira edição em português datada de 1989; Lorenzo LUZURIAGA, *História da Educação e da Pedagogia*, com 10 indicações e primeira edição em português datada de 1955; Francisco LARROYO, *História Geral da Pedagogia*, 2 tomos, com 10 indicações e primeira edição em português datada de 1970[2].

1. Luzuriaga: história da educação e da pedagogia como história da cultura

Narciso Eladio Lorenzo Luzuriaga y Medina, conhecido como Lorenzo Luzuriaga, nasceu em 1889, no município de Valdepeñas, província de Ciudad Real, comunidade autônoma de Castilla-La Mancha, na Espanha. Em 1936, emigrou como exilado para Buenos Aires, na Argentina, o que perdurou por 23 anos, até seu falecimento, em 1959. Segundo Warde (1998a, p. 77-8), no processo de formação do autor destacam-se três pontos. O primeiro refere-se seu envolvimento com a *Institución Libre de Enseñanza* (ILE), bem como de seu trabalho junto ao Museu Pedagógico. A ILE aglutinava

---

[1] A título de exemplo podemos elencar alguns autores e obras que de maneiras diferenciadas se referem à investigação no recorte temático da história diciplinar da História da Educação, a saber: LOPES, 1986; WARDE, 1990, 1998a, 1998b; NUNES, 1992, 1996; NÓVOA, 1994; DEPAEPE, 1994; GHIRALDELLI JR., 1994; CARVALHO, 1998; ASCOLANI, 2000, 2009a, 2009b; GONDRA, 2001; VEIGA e FARIA FILHO, 2001; VIDAL e FARIA FILHO, 2003; BONTEMPI, 2003; BASTOS, 2006, 2009; SAVIANI, 2005; GATTI JR., 2007, 2008, 2009; TOLEDO, 2007; MONARCHA, 2007, 2009; COSTA RICO, 2009; LORENZ, 2009; FERNANDES, 2009; ESCALANTE FERNÁNDEZ, 2009 etc.

[2] A própósito dos autores e obras mencionados nos referidos programas de ensino, é importante mencionar ainda que o autor Henri-Irénée Marrou, alcançou 19 indicações de sua obra *História da Educação na Antiguidade* que teve sua primeira edição em português datada de 1966. Porém, para os fins desse trabalho, a referida obra não foi examinada, sendo importante destacar a qualidade do trabalho recentemente publicado sobre a historiografia desse autor por LOPES (2005). Por outro lado é importante mencionar também que obras traduzidas para o português que marcaram época no ensino de História da Educação brasileiro da segunda metade do Século XX, não encontraram menção significativa nos programas examinados na década de 2000, tais como, por exemplo: MONROE (1946), EBY (1962) e PONCE (1963).





> [...] o que havia de renovador na intelectualidade espanhola de fins do século XIX e início deste. Era uma instituição a serviço da reforma pedagógica; mais do que um estabelecimento de ensino, representava para os seus membros uma "continuidade espiritual", consagrada ao cultivo e à propagação da ciência em suas diversas formas. Os seus estatutos estabeleciam que a ILE era completamente alheia a todo espírito e interesse de comunhão religiosa, escola filosófica ou partido político, proclamando somente o princípio da liberdade e inviolabilidade da ciência e, em decorrência, da independência de consciência do professor, único responsável por suas doutrinas.

Um segundo aspecto formativo diz respeito à aproximação de Luzuriaga a Ortega y Gasset[3], outro exilado espanhol radicado na Argentina (entre 1936 e 1945), o que se dava em especial pela experiência alemã de ambos, o que significaria o incentivo a circulação de obras de Herbart e Pestalozzi, por exemplo. Mas essa vinculação a Ortega y Gasset não se resumiria a esse fato, dado que Luzuriaga foi também seu aluno; inscreveu-se na Liga de Educação Política; colaborou em jornais criados por Ortega y Gasset; compôs o pequeno grupo de jovens que orbitava em torno do conhecido pensador. Segundo Warde (1998a, p. 79),

De Ortega, Luzuriaga absorveu o alerta "sobre o anacronismo em que incorre toda pedagogia que se centre no cidadão e se esquece de tudo o mais que é o indivíduo". O equilíbrio entre socialização e individualismo pode-se observar na concepção filosófica da razão vital de Ortega y Gasset. O humanismo, que une na educação o vitalismo e o culturalismo, passou a ser para Luzuriaga a síntese do social, do vital e do cultural, e o seu modo de explicar as relações entre educação e sociedade

Por fim, Warde (1998a, p. 78-9), salienta como terceiro fator formativo, a inserção de Luzuriaga na Escola Nova, vista como instituição e movimento, criada em 1911, por meio da oferta de "cursos elementares para trabalhadores sobre desempenho de ofício, sobre questões jurídicas e políticas,

---

[3] José Ortega y Gasset (1883-1955) foi um importante filósofo espanhol, com atuação política ativa e que exerceu também o jornalismo. A semelhança de Luzuriaga, também esteve exilado na Argentina. NAVARRO CORDON e CALVO MARTINEZ (1990, p. 75) o tomam como membro da corrente filosófica designada como vitalista, cuja reflexão gira em torno do tema da vida, do qual fazem parte, não sem ambigüidades, Nietzsche, Dilthey e Bergson. Para os autores, o "termo vitalismo pode referir-se a dois conceitos distintos de vida: a vida em sentido biológico e a vida em sentido biográfico, isto é, como existência humana vivida. Este último conceito de vida está em relação essencial com o conceito de vivência. Dos quatro filósofos vitalistas acima citados, W. Dilthey centrou a sua reflexão na vida entendida do segundo modo. Ortega y Gasset ocupou-se da vida em ambos os sentidos, embora se possa afirmar que nas primeiras obras [...] se ocupou mais da vida biologicamente entendida, enquanto na sua produção posterior prestou preferencialmente atenção à vida humana, num sentido muito próximo do de Dilthey. [...] Daí que a Historicidade seja traço essencial das realizações culturais, e estas, portanto, não possam ser compreendidas nem interpretadas adequadamente a não ser sob a perspectiva história. Dilthey e Ortega, por consequência, podem ser considerados, em certo sentido, como historicistas".





direitos trabalhistas etc.". A Escola tornar-se-ia, simultaneamente um lugar de formação técnica e um *lócus* de formulação de teoria socialista, tendo Luzuriaga um papel de destaque nesse processo.

A extensa obra de Luzuriaga emergiu, tanto a partir desse processo de formação, mas também, da realidade vivenciada no exílio na Argentina. Segundo Warde (1998a, p. 73-4), na década de 1950, textos do autor tomariam lugar central nas traduções promovidas para o português no Brasil, o que ocorreu no âmbito da importante série Atualidades Pedagógicas da Companhia Editora Nacional[4], por meio da publicação de cinco de suas obras, incluindo, em 1955, a *História da Educação e da Pedagogia*.

Luzuriaga introduz sua obra ressaltando seu caráter didático e, a partida, assinalando a diferenciação entre história da educação e história da pedagogia. Salienta também seu caráter pragmático, de estudos de idéias que sobreviveram ao tempo e que "[...] podem contribuir para resolver os problemas de nosso tempo" (LUZURIAGA, 1963, p. XV). Para ele,

Na exposição intentamos também estabelecer a mais íntima conexão entre realidade educacional e idéias pedagógicas, pois ambas mais não são que partes de um todo indivisível: a própria educação. Antepusemos educação a Pedagogia, não por crer aquela mais valiosa, mais porque assim se tornava mais claro o estudo de ambas. Por ora, sem resolver se o ideal da educação surge da realidade educacional o se, antes, esta procede daquele. Por ora, devemos apenas advertir que, para nós, os ideais não são algo de vago e flutuante, distanciado da realidade, mas precisos e concretos como a própria realidade. Constituem, com efeito, parte tão intrínseca de nossa vida e da sociedade humana, quanto nossas ações e as instituições sociais, geralmente mais caducas e circunstanciais que os ideais humanos históricos (LUZURIAGA, 1963, p. XV-XVI).

Ao discorrer sobre a compreensão do aspecto ideal e real da educação, diferenciando-os, Luzuriaga, assinala a importância do conhecimento da histórica geral e, particularmente, da história da cultura, que permite a compreensão do sentido da história. Nessa direção, Luzuriaga busca suporte teórico em Dilthey ao afirmar que

> Ao falar do valor humano da história, Dilthey, seu grande mestre, adverte: "Só a história nos diz o que o homem é. É inútil, como fazem alguns, desprender-se de todo o passado para recomeçar a vida sem qualquer preconceito. Não é possível desprender-se do que

[4] Para compreender a importância da série Atualidades Pedagógicos no contexto luso-brasileiro, consultar, por exemplo, TOLEDO (2007).





> foi; os deuses do passado se convertem em fantasmas. A melodia de nossa vida traz o acompanhamento do passado. O homem se livra do tormento e da fugacidade de tôda alegria, mediante dedicação aos grandes pôderes objetivos criados pela história" (LUZURIAGA, 1963, p. XVI).

A aproximação com a leitura conferida à história da cultura em Dilthey[5] é evidenciada em Luzuriaga quanto afirma que "[...] a história da cultura se refere antes aos produtos da mente do homem, tais como se manifestam na arte, na técnica, na ciência, na moral ou na religião e em suas instituições correspondentes" (LUZURIAGA, 1963, p. 1), considerando que a educação enquadra-se nesse campo de manifestações culturais, tendo, por decorrência uma história. Esta influência é evidenciada ainda quando Luzuriaga discorre sobre o conceito de educação como sendo,

> [...] a influência intencional e sistemática sôbre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sôbre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. A educação é, assim parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há sêres humanos sôbre a terra. Por outro lado, a educação é componente tão fundamental da cultura quanto a ciência, arte ou a literatura. Sem a educação não seria possível aquisição e transmissão da cultura, pois pela educação é que a cultura sobrevive no espírito humano. Cultura sem educação seria cultura morta. E esta é também uma das funções essenciais da educação: fazer sobreviver a cultura através dos séculos (LUZURIAGA, 1963, p. 1-2).

Diferencia, no entanto, educação de pedagogia, qualificando a segunda, a partir de Dilthey, como ciência do espírito (relacionada à filosofia, psicologia, sociologia etc.). Para ele, a pedagogia é "[...] reflexão sistemática sôbre educação. Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina" (LUZURIAGA, 1963, p. 2).

---

[5] Wilhelm Dilthey (1833-1911) , importante filósofo alemão, com estudos de filosofia e de teologia, tendo ensinado nas universidades da Basiléia, Kiel, Breslau e Berlim, entre 1866 e 1882. BURGUIÈRE (1993, p. 228-9), informa que "[...] o essencial de sua reflexão foi consagrado à elaboração de uma teoria do conhecimento das 'ciências do espírito' [...], nesse esforço, a reflexão sobre a história ocupa lugar central, consciente das fraquezas teoricas e metodologicas do empirismo positivista praticado pela maioria dos historiadores de sua época, Dilthey procurou alcançar dois objetivos: dar novamente à pesquisa histórica bases filosóficas e científicas seguras [...]; ajudar em seguida a compreender as origens e a estrutura (*Zuzammenhang*) do espírito europeu. Para Dilthey, a originalidade da 'compreensão' (*Verstehen*) na história (como nas outras 'ciências do espírito', por contraposição às ciências da natureza) decorre do fato de que o objeto do saber é ao mesmo tempo seu sujeito – e de que, em tais condições, as categorias da compreensão histórica são quase as mesmas da experiência vital (*Erleben*). Mas, diferentemente, dos historiadores de seu tempo, Dilthey acentua os componentes irracionais da natureza humana. Para ele, o pensamento é tanto uma expressão de funções vitais quanto um processo racional. Em última instância, o pensamento é subjetivo e pessoalmente determinado (cf. a noção por ele criada de (*Weltanschauung*)".





Assim, a obra dividiu-se didaticamente em exposição sobre, de um lado, a história da educação e, de outro, a história da pedagogia, como verso e anverso da realidade cultural. A educação tem uma história, de mudança e desenvolvimento, mas, simultaneamente, é parte da história da cultura, em uma relação de mão dupla. A pedagogia, por seu turno, que trata da face teórica e científica da educação, também tem uma história. Nesse caso, porém, " [...] estuda o desenvolvimento das idéias e ideais educacionais, a evolução das teorias pedagógicas e as personalidades mais influentes na educação. A história da pedagogia está ìntimamente relacionada com as **ciências do espírito** e, tal como a história delas, é relativamente recente" (***Grifo do autor***, LUZURIAGA, 1963, p. 2-3). Com estas diferenças estabelecidas, o autor passou à demonstração dos marcos temporais da gênese de uma e da outra, pois que, para ele, a educação remonta ao início da vida humana, mas a pedagogia tem início com a reflexão filosófica de uma personagem da envergadura de Sócrates.

Luzuriaga estabelece os fatores históricos, culturais e sociais aos quais educação e pedagogia estão relacionados, incluindo: a situação histórica geral de cada povo e de cada época, o caráter da cultura, a estrutura social e a vida econômica. Em seguida, expõe os fatores propriamente educacionais e pedagógicos, a saber: os ideais de educação, a concepção estritamente pedagógica, a personalidade e a atuação dos grandes educadores, as reformas das autoridades oficiais e as modificações das instituições e métodos da educação (LUZURIAGA, 1963, p. 3-4).

Após esses apontamentos, Luzuriaga, apesar de salientar as dificuldades, apresenta uma proposta que se refere às fases principais do desenvolvimento histórico da educação e da pedagogia que estará presente na obra: a educação primitiva, a educação oriental, a educação clássica, a educação medieval, a educação humanista, a educação cristã reformada, a educação realista, a educação racionalista e naturalista, a educação nacional. Por fim, apresenta a educação democrática, caracterizando-a como a "[...] que faz da livre personalidade humana o eixo das atividades, independentemente de posição econômica e social, e proporciona a maior educação possível ao maio número possível de indivíduos" (LUZURIAGA, 1963, p. 7).

Sobre as variadas fontes consultadas para a produção do manual, Luzuriaga informa que se serviu de obras religiosas fundamentais, de obras literárias clássicas, das obras mestras do pensamento universal, das obras fundamentais da Pedagogia, das biografias e autobiografias, das leis e disposições legais. Para ele,





Tôdas essas fontes e muitas que poderíamos citar, constituem os meios ou instrumentos necessários ao estudo da história da educação, a qual não é algo de vago, abstrato, extraído da cabeça dos educadores e pedagogistas, e sim parte viva da realidade humana presente e passada (LUZURIAGA, 1963, p. 8).

Ao comentar sobre a finalidade do estudo de história da educação e da pedagogia, Luzuriaga, busca referência em autores de tendências analíticas diferenciadas, apresentando intelectuais vinculados ao pragmatismo, ao positivismo e ao historicismo. Por mais ambíguo que possa parecer esse arranjo, ele faz sentido para os propósitos do autor. Assim, pela ordem, aparecem referências a Dewey, Jaspers, Dilthey, Zegler e Durkheim e Spranger, a saber:

> [...] O passado como passado – diz Dewey – não é nosso objetivo. Se fôsse completamente passado, não haveria mais que uma atitude razoável: deixar que os mortos enterrassem os mortos. Mas o conhecimento do passado é a chave para entender o presente.
> [...] diz o filósofo Karl Jaspers: "É a história que nos abre mais vasto horizonte, que nos transmite os valôres tradicionais capazes de nos fundamentar a vida. Liberta-nos do estado de dependência em que nos achamos, inscientes disso em relação a nossa época e nos ensina a ver as possibilidades mais elevadas e as criações inesquecíveis do homem... Nossa experiência atual, melhor a compreendemos no espelho da história, e o que ela nos transmite adquire vida à luz de nosso tempo. Nossa vida prossegue, enquanto o passado e o presente não deixam de iluminar-se recìprocamente.
> [...] O passado com seus intentos felizes e seus malogros – diz Dilthey – ensina tanto a pedagogista como a políticos.
> [...] A história nos ensina ainda mais, diz Ziegler: a modéstia com todo o seu saber e poder, com tôdas as suas idéias novas; o indivíduo mais não é que pequena mola na grande obra do desenvolvimento histórico.
> [...] Em lugar de não considerar mais que o homem de um instante – diz Durkheim – o que cumpre é considerá-lo em função do futuro. Em vez de encerrarmo-nos em nossa época, cumpre, ao contrário, sair dela, para que nos subtraiamos de nós mesmos, de nossas opiniões estreitas, parciais e partidárias. E é precisamente para isso que deve servir o estudo histórico do ensino.
> [...] a respeito do valor da história da educação diz Spranger: "Não é apenas, em absoluto, trabalho estéril, de antiquário. A história da educação é antes, quando devidamente cultivada, quem dá aquela amplitude, aquela clareza e aquela elevação da consciência cultural sem as quais a educação não passaria de ofício muito estreito. Não pode reunir ùnicamente opiniões estranhas e organizações escolares de épocas extintas, senão que lhe cumpre ser autênticamente história da cultura.
> (LUZURIAGA, 1963, 9-10)





A propósito desse universo de intelectuais citados por Luzuriaga, destacam-se como referência mais marcante em sua obra, Dilthey e Durkheim, não por coincidência também dois autores de obras dedicadas a história da educação e da pedagogia que tiveram grande repercussão internacional[6]. Nesse sentido, Ghiraldelli Jr. (1994) vincula a ação de Dilthey (Alemanha) e de Durkheim (França) ao movimento de criação e de institucionalização de novos cursos e de novas disciplinas na Europa. Para ele, Dilthey buscou fundamentos epistemológicos para as ciências do espírito (por meio do desenvolvimento de uma psico-história) e, Durkheim, deu continuidade à construção da moderna sociologia. Porém, o que contribui mais diretamente para compreender os autores referenciados por Luzuriaga é o fato de que

> Dilthey e Durkheim vão além de um trabalho geral de delimitação e fundamentação das ciências da sociedade e da cultura. Convencidos da importância da *razão histórica*, partilham da idéia de que a formação pedagógica correta do professor primário e/ou secundário deve se pautar por um sólido conhecimento das formas educacionais e pedagógicas do passado. Trabalhando com essa idéia eles se tornam, durante algum tempo, historiadores da educação. Rediscutindo esse assunto, colaboram para a fixação de disciplinas com o nome de "história da educação" e similares, e praticamente deixam uma marca que se transfere decisivamente à historiografia da educação produzida posteriormente, principalmente aquela historiografia típica dos manuais ligados à formação dos professores e educadores. Mais conhecidos como "teórico das ciências do espírito" e "pai da sociologia moderna", Dilthey e Durkheim são, também, historiadores da educação, responsáveis por determinados tipos de pensamento de gerações subseqüentes de professores e pesquisadores desta área do saber. E talvez seja possível dizer que eles, enquanto historiadores da educação, se vincularam ao historicismo e ao positivismo de maneira bastante peculiares, distintas daquelas descritas pela maioria dos comentadores e historiadores da filosofia e das ciências sociais; isto é, talvez o historicismo e o positivismo tenham encontrado suas formas mais típicas em Dilthey e em Durkheim justamente enquanto historiadores da educação (***Grifos do autor.*** GHIRALDELLI JR., 1994, p. 69-70).

2. Larroyo: fatos pedagógicos, política e teorias educacionais na história da pedagogia

Segundo consta do texto de Escalante Fernández (2009, p. 2), Francisco Larroyo nasceu na Cidade do México, em 1912, tendo falecido na mesma cidade, em 1981. Em 1930, obteve titulação como professor normalista. Em 1934, obteve sua licenciatura em Filosofia e, no ano seguinte, em 1935, em

[6] A título de exemplo, é possível encontrar em bibliotecas brasileiras mais tradicionais a tradução para o espanhol intitulada *História de la Pedagogia*, de Dilthey (1965) e a versão original em francês da *Evolución Pedagogique en France* (1969), de Durkheim, bem como sua tradução para o português, sob o título *A Evolução Pedagógica* (1995).





Pedagogia. Ambos na *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). No início da década de 1930, estudou na Universidade de Côlonia, na Alemanha, mas não existem informações sobre a obtenção de algum título em função destes estudos. Em 1938, obteve seu doutorado com tese sobre ética social. Com extensa obra filosófica e pedagógica, Larroyo também traduziu diversas obras de filósofos europeus, tendo sido, inclusive presidente da *Federación Internacional de Sociedades de Filosofia.*

Sua atividade docente junto a UNAM, segundo informa Escalante Fernández (2009, p. 3) foi marcada como um dos incentivadores da leitura dos textos clássicos, mas também da pedagogia como uma carreira universitária, tendo sido fundador do Colégio de Pedagogia em 1955 e diretor da Faculdade, entre 1958 e 1966. Lecionou História da Pedagogia, teoria Pedagógica como Ciência da Educação, Filosofia da Educação, Didática do Ensino Superior e História da Educação no México. Exerceu a direção do Instituto Nacional de Pedagogia (1943), a presidência da Comissão Nacional do Livro Didático (1948) etc. Participou de comissões nacionais ligadas à questão educacional e, em 1947, criou a *Escuela Nacional de Educadoras*. Boa parte da obra de Francisco Larroyo esteve a cargo da Editorial Porrúa, importante casa editora e livraria mexicana, fundada em 1900, com destacada atuação na publicação e vendagem de livros vinculados a Filosofia, a Educação, a História e a literatura.

Em *História Geral da Pedagogia*, a semelhança de Luzuriaga, Larroyo promove uma leitura da história da pedagogia a partir de pressupostos do vitalismo, em especial de Dilthey. Houve, porém, a menção ao filósofo neokantiano alemão Wilhelm Windelband, fundador da axiologia[7], que ocupa o frontispício do conjunto de nove prólogos que Larroyo redigiu para as diferentes versões da obra, pelo menos, conforme pode ser visto na 3ª edição em português publicada no Brasil, em 1979. Nesse sentido, no prólogo da sexta edição, escrito entre 1958-9, Larroyo demonstra sua vinculação a Dilthey e a Windelband simultaneamente, a saber:

Uma vez mais se edita esta HISTÓRIA GERAL DA PEDAGOGIA, e mais uma vez a obra tem como patrono Wilhelm Windelband. Explica-se e justifica-se esse patrocínio. W. Windelband e W. Dilthey foram, no decurso do século atual, isto é, século XX, os melhores historiadores de idéias. Do primeiro, o autor recebeu perceptíveis influências quanto ao método *ideográfico das concepções do mundo e da vida;* do segundo, aquilo que se relacionou com o conceito de *tipo histórico.* Sem dúvida, o enfoque da

---

[7] No que se refere à questão da filosofia dos valores, consultar MEES (2008).





Pedagogia universal, em sua história à luz de tais idéias, deu ao livro um caráter distinto (***Grifos do autor.*** LARROYO, 1979, p. 7-8).

Larroyo toma o objeto da história da pedagogia como referido, de um lado, ao que de mais profundo e significativo ocorreu desde o passado mais remoto (profundidade). Por outro lado, refere-se ao fato pedagógico, a teoria educativa e a política educacional (extensão), tomando o fato pedagógico, como o modo de realização, no espaço e no tempo, do acontecimento de assimilação da cultura e dos fatores que o determinam, sendo um fato que, primeiramente, cabe à história da Pedagogia compreender e narrar; a teoria da educação, como sendo aquela que descreve o fato educativo, buscando suas relações com outros fenômenos; ordena-o e o classifica; procura os fatores que o determinam, as leis em que se acha submetido e os fins que persegue; a política educativa que é "[...] o conjunto de preceitos obrigatórios por força dos quais se estabelece uma base jurídica, de Direito, para levar a cabo as tarefas da educação. Na vida contemporânea não se limita, de forma alguma, a regulamentar a vida escolar (política escolar); inclui todos os domínios da cultura nos quais se propaga a educação: na imprensa e no rádio, no teatro e no cinema etc. [...]". (LARROYO, 1979, p. 15-7). O próprio autor resume suas idéias do seguinte modo:

> [...] a História da Pedagogia descreve e explica, em sucessão cronológica, a vida real da educação (fato pedagógico) assinalando cuidadosamente, os preceitos jurídicos (política educativa) que trataram de regulamentá-la, assim, como as doutrinas e técnicas educativas que buscaram interpretá-la e realizá-la do melhor modo (teoria e técnica da educação) (LARROYO, 1979, p. 18).

Em termos metodológicos, Larroyo, novamente inspirado em Dilthey e no vitalismo do qual é portador, informa que a história da pedagogia possui um método para reconstruir a vida educativa das sociedades passadas, baseado na idéia de unidades culturais ou históricas, sendo que

> A unidade histórica é um conjunto de ocorrências organicamente entrelaçadas, um grupo de acontecimentos unidos de tal forma que dão a impressão de um tecido compacto de tarefas sociais. Os filósofos da História servem-se de variados nomes para designar esses fenômenos, mais ou menos complexos; falam do "ambiente" da época (Jaspers), das "características" do tempo (Fichte), do "estilo" de cultura (Spengler). As unidades históricas são complexões de fatos singulares que, à primeira vista exibem uma íntima travação genética, silhuetas de acontecimentos no universo do devir humano. Nelas se fundamenta a divisão orgânica da História (LARROYO, 1979, p. 20).





Para o autor, três são os fatores que delimitam as unidades históricas na vida da educação, a saber: o fator pragmático, entendido como a eficácia e influência do fato pedagógico na sociedade; o fator histórico-cultural, consubstanciando o contexto e o ambiente ao qual se vincula o processo educativo no tempo e no espaço; o fator progressivo, referido ao avanço didático, ao acerto pedagógico que supera idéias ou instituições precedentes.

No que diz respeito às fontes acionadas na *História Geral da Pedagogia*, Larroyo ressalta sua variedade, incluindo: os restos (utensílios de toda classe, edifícios, moedas, costumes, jogos, línguas, documentos oficiais e privados, códigos etc.), as memórias, os anais, as crônicas (assim como as obras-primas do pensamento universal); as obras clássicas da Pedagogia (as mais importantes para o autor); a legislação e política educativas. Assim, o processo de pesquisa é apresentado por Larroyo como sendo portador de quatro fases, a saber: 1ª. Fase - Heurística (busca das fontes); 2ª. Fase - Crítica das fontes (verificação da autenticidade); 3ª. Fase - Hermenêutica (interpretação das fontes); 4ª. Fase - Exposição histórica (o quadro histórico, vivo, articulado, selecionando e tipificando os fatos passados).

No intento de superar as divisões tradicionais da história e da história da educação, Larroyo propõe uma segmentação em *História Geral da Pedagogia* que tome o passado pedagógico nos marcos das unidades e tipos históricos da educação. Por fim, Larroyo, destaca os fatores que conferem utilidade ao estudo da História da Pedagogia, assinalando, primeiramente, sua utilidade geral, relacionada ao fato de que "[...] a educação mostra como cada um destes produtos do espírito humano se transmite de geração em geração" (LARROYO, 1979, p. 33). Para ele:

> Até mesmo os manuais escolares aproveitam estas vantagens para finalidades pedagógicas. Os criadores da ciência histórica moderna, com Wilhelm Dilthey na vanguarda, sublinham, com toda razão, tão grande importância. "Empreguei estes três meses do curso – comunica Dilthey a seu amigo Conde de Iorque – de preferência, na história da educação, na Europa. Raramente, um estudo histórico me excitou tanto, intimamente, e me abriu perspectivas sobre a História Universal, em geral, isto é, sobre as condições causais (psicológicas) do ideal de vida, ideal de educação, poesia, formação cultural, ciência" (LARROYO, 1979, p. 34).

Larroyo apresenta ainda uma segunda utilidade para a História da Educação que se refere aos profissionais da educação, dadas as relações entre história e teorias pedagógicas, pois mais do que em outras ciências, a teoria pedagógica está vinculada à história da educação; complementando-se.





Compreendem-se, de melhor maneira, os princípios pedagógicos, quando se mostra como se deu sua gestação na história. Por fim, Larroyo assinala uma característica evolutiva de suas concepções, a saber:

> Por sua vez, a história da Pedagogia toma a teoria sistemática da educação certas valorizações, certas idéias de progresso, que oferecem critérios para apreciar o que, na História, tem importância pedagógica. A mera descrição dos fatos não pode decidir se há avanço ou retrocesso, decadência ou auge numa época. Para isso, é preciso elevar-se acima dos acontecimentos e julgá-los em sua justa significação, mediante juízos de valor (fator progressivo).

Novamente, com Dilthey, Larroyo expressa que o conhecimento dos erros pedagógicos é proveitoso, pois que se percebe a distância que separa o possível do imaginário, sendo que "[...] a história da educação ensina-nos a ponderar o conflito entre o otimismo pedagógico (tudo pode a educação) e o pessimismo pedagógico (a educação nada pode)" (LARROYO, 1979, p. 34-5).

3. Manacorda: contradições do passado educativo e possibilidades para o futuro

Nascido em Roma, em 1914, Mario Alighiero Manacorda lecionou Pedagogia e História da Pedagogia nas universidades de Cagliari, Viterbo, Florença e Roma. Dirigente de sindicatos e de associações docentes, membro do Comitê Administrativo da Federação Internacional Sindical dos Docentes e da Comissão nacional italiana da UNESCO. Dirigiu publicações didático-pedagógicas, entre as quais *Scuola e Costituzione*, *Voce della scuola*, *Scuola Democratica* e *Reforma della Scuola*. No Brasil, podem-se destacar as obras publicadas a partir do original italiano, pela ordem: *História da Educação*: da Antiguidade aos nossos dias, de 1989; *O Princípio Educativo em Gramsci*, de 1991; *Marx e a Pedagogia Moderna*, de 1991. A propósito da obra de Manacorda publicada em 1989 é interessante conhecer o diálogo que Paolo Nosella estabeleceu com o autor recentemente, a saber:

> [Paolo] Professor Manacorda, o seu livro "História da Educação, da antiguidade aos nossos dias" já está na 12ª ou 13ª edição. Eu penso que sua difusão seja devida também à síntese de cultura geral que o livro contém; mas, sobretudo, ao fato dele falar da Pedagogia não apenas com os discursos dos pedagogos, mas também com outros documentos e outros tipos de literatura. [...] O Senhor teria um comentário a fazer sobre isso?





> [Manacorda] Sim, creio que você tenha indicado justamente aquilo que é, se não o meu resultado, a minha intenção. Isto é, não fazer um texto corporativo, que fale do interior da escola. Mas, que se relacione com o crescimento geral da sociedade, nos aspectos culturais, e também nos aspectos da vida cotidiana e do trabalho. Sobretudo, porém, eu estou interessado a encontrar na escola, isto é, na relação educativa geral, a relação pela qual o homem educa o próprio filhote para ser (um cidadão) histórico, contemporâneo de sua época. E, sobre esse problema, que é geral e não somente escolar, encontrei que freqüentemente os textos literários nos dão palavras que somente a poesia sabe dizer, porque interpretam o modo de sentir e a profundidade dos fatos, mais do que qualquer outra expressão, digamos, cotidiana ou normal. Portanto, a literatura é a fonte que eu sugeriria, se não para encontrar documentações (e dessas encontram-se muitas), pelo menos para interpretar o que era a relação educativa na escola, no aprendizado para o trabalho e em todos os lugares onde se educa. (MANACORDA, 2007, p. 15-6)

De fato, a obra de Manacorda é rica na utilização de fontes que demonstram as vivências cotidianas da população em torno das questões de ordem formativa, educacionais, mas não exclusivamente escolares. Essa riqueza no trato das fontes alinha-se a uma construção discursiva imersa no marxismo, sendo possível encontrar na obra de Manacorda tanto a presença, a partir de Marx e Engels, de uma oposição a escola histórica e ao idealismo hegeliano, quanto à existência dos vetores básicos da concepção marxista de história, a saber:

> Para o marxismo, a história não é, nem uma "colecção de factos mortos" como é para os empiristas, nem [...] "uma acção imaginária de sujeitos imaginários", conforme a interpretou o idealismo. [...], [sendo indicadas] três teses acerca da concepção materialista de história: 1º. O fator ou a estrutura determinante da história é constituída pela relação entre as forças produtivas e as relações de produção. A história consiste, em última análise, no processo real da produção material da vida. *O motor da história é, pois, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção,* ou, o que vem a dar o mesmo, *a luta de classes.* "a história de toda a sociedade até hoje existente", escreve Marx, no *Manifesto Comunista, "*é a história da luta de classes". 2º. Na história, e na determinação e configuração do seu desenvolvimento e processo, dá-se uma particular relação entre a "infra-estrutura" (o fundamento econômico) e a "superestrutura". Contra a tese que viria a defender de que o fundamento econômico *determina* sem mais o processo histórico, bem como a superestrutura (tese que poderia denominar-se de *economicista*), na verdade, para o marxismo *dá-se uma relação dialética entre a infra e a superestrutura, embora o fundamento económico constitua, em última instância, o princípio de explicação.* Portanto, dizer sem mais que "o factor económico é o único factor determinante" é "uma frase oca, abstracta e vada" (**Engels**, carta a **Bloch**, 21-IX-1890). 3º. O vector ou fim a que se *dirige* a história é *o desaparecimento das classes e a instauração do comunismo.* A sociedade sem classes e comunista, "eschaton" para a qual, ao que parece, *tende e marcha* a História (marcha





> que será acelerada mediante a acção do proletariado), virá acabar com as alienações e possibilitará a realização total do homem. Com base nesta tese (e aceite nesta formulação) não sem fundamento viram alguns autores no marxismo uma "metafísica da história", e, em todo caso, uma instância utópica (***Grifos dos autores*.** NAVARRO CORDON; CALVO MARTINEZ, 1990, p. 67-8).

No marxismo, o pensamento humano é um produto social, consubstanciando uma linguagem da vida real. Na obra de Manacorda é perceptível a busca da linguagem da vida real, com recurso a fontes históricas pouco presentes nas interpretações marxistas tradicionais, mas que podem ser vislumbradas especialmente no campo do marxismo cultural[8]. A propósito desse tema, parece interessante destacar a opinião manifestada pelo autor sobre os *Annales* em entrevista recentemente concedida para Paolo Nosella:

> [Paolo] No Brasil, o senhor é conhecido, sobretudo, como especialista em História da Educação. Na História, há uma corrente teórica chamada de Nova História, iniciada com Jacques Le Goff, Philippe Ariès e outros. A respeito disso o Senhor teria uma opinião a nos dar?
> [Manacorda] Foi uma nova historiografia, aquela dos Annales Franceses, que nos anos 1970 impôs uma virada na investigação, passando da macro-história política, econômica, diplomática, militar etc, aos interesses pela micro-história, isto é, de pequenos núcleos familiares ou sociais das culturas minoritárias e submersas, isto é, um interesse pelos costumes da vida privada das pessoas. Parece-me ser esta uma conquista que já entrou plenamente na prática de investigação historiográfica. Porém, hoje, sem renunciar a esta base, se avança porque se tende a ampliar a micro-história para identidades maiores, como por exemplo, a identidade européia, a identidade comunitária, ou seja, a identidade mundial, os grandes encontros de civilização. Parece-me que hoje existe esse interesse, que já fez grandes progressos na pesquisa, onde nos acostumamos a um reexame crítico das fontes, evidenciando sempre, todavia, sua natureza ideológica. Então, hoje, parece-me que caminhamos nessa direção, sem renegar a grande descoberta feita pela Escola dos Annales (MANACORDA, 2007, p. 11-2).

Segundo Manacorda (1989, p. 5-6), a obra, *História da Educação*: da Antiguidade aos nossos dias foi pensada inicialmente para tomar corpo em um programa da televisão italiana, em uma proposta de um rápido passeio histórico pela educação "através de imagens". No entanto, o projeto revelou-se inviável e acabou por ser realizado para transmissão via rádio, consubstanciando-se em um passeio

---

[8] Nessa direção, exemplos importantes dessa historiografia nomeada como afeta ao marxismo cultural podem ser encontrados nas obras, por exemplo, de THOMPSON (1987), HILL (1987) e WILLIAMS (1989).





histórico da educação "através de textos", com o título de "A escola nos séculos", o que ocorreu por meio de doze transmissões radiofônicas no final de 1980. Porém, Manacorda pretendeu evitar produzir um novo texto baseado em uma estratégia discursiva predominantemente indireta, bem como a lidar com os textos de modo fragmentado, sem um fio condutor analítico. Tematicamente, Manacorda expressou que

> [...] a hipótese foi perseguir o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos. Pareceu-me poder sintetizá-los na "inculturação" nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendida aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra). Destas três, neste livro, os riscos de prevalecer a instrução e, depois, quando esta se institucionaliza, a escola, dependem quer da objetiva predominância dos documentos a respeito, quer, talvez, da inclinação subjetiva minha que os explorava e os utilizava. Estes vários aspectos da educação comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade. Aculturação quer dizer socialização, inserção de cada adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta; aprendizado que dizer relação com o trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas mas também das relações sociais nas quais elas se organizam. Portanto, o discurso pedagógico é sempre social, no sentido de que tende, de um lado, a considerar como sujeitos da educação as várias figuras dos educandos, pelo menos nas dias determinações opostas de usuários e produtores, e, de outro lado, a investigar a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história. Além disso, é também um discurso político, que reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal, a relação dominantes-dominado. Por isso mesmo, também os aspectos cotidianos, técnicos e materiais dos processos de instrução (o lugar, os instrumentos, a organização e a própria relação pedagógica), pelo fato de estarem ligados ao desenvolvimento produtivo, social e político, assumem maior relevância. (MANACORDA, 1989, p. 6)

Ao afastar-se das temáticas mais comuns da história da pedagogia, leia-se, o pensamento pedagógico, Manacorda (1989, p. 7) afirma que se distancia de indagações sobre os "sistemas" de idéias em si, buscando "nelas o reflexo e o estímulo do real", com a finalidade de

> [...] compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições, indagar a opinião geral sobre o fenômeno escola, verificar o prestígio concebido ou negado à figura do profissional da educação e assim por diante. Neste sentido, a





> literatura (a saber, a literatura dos literatos), mais do que a literatura dos pedagogos, pode fazer reviver as relações reais e as opiniões generalizadas (MANACORDA, p. 7).

Os títulos do sumário da obra de Manacorda, *História da Educação*: da Antiguidade a nossos dias, expressam um opção por tomar o período compreendido entre o Antigo Egito e a Idade Média tematicamente, com privilegiamento de Egito, Grécia, Roma, Alta e Baixa Idade Média. Os dois capítulos seguintes abordaram, cada qual, duzentos anos e, por fim, passou-se a abranger em cada capítulo, um século. Ao final, de um lado, um capítulo que apontava tendências futuras de desenvolvimento educativo e, de outro, uma conclusão que sintetizava as idéias gerais de cada um dos capítulos.

Manacorda, já no prefácio da obra em análise lamentava-se pelas omissões que teve que fazer, seja naquelas de ordem geográfica e temática (blocos históricos), mas, também, naquelas afetas aos próprios conteúdos expostos, dada a limitação editorial a produção de um texto que girasse em torno de 400 páginas (1989, p. 7-8). Na conclusão, o autor aponta suas ambições utópicas quanto ao desenvolvimento educativo futuro, a saber:

> Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostra em negativo, descortinando suas contradições. E estas foram e são (é preciso repeti-lo?) entre a essencial importância humana da formação do homem e o seu acantonamento de fato como coisa de criança; entre a instrução dos dominantes para o "dizer" intelectual e dos dominados para o "fazer" produtivo; entre a exigência de uma formação geral humana e a preparação de cada um para competências distintas (como as do dizer e as do fazer); entre a *maxima reverentia* que se deve à criança e o perpétuo recurso ao sadismo pedagógico, como as inevitáveis conseqüências contestadoras; entre a hodierna assunção tendencial de todos numa instituição privilegiada, intelectual, e a sua real exclusão de uma vida plena e sua separação dos adultos; entre a persistente predominância de um ensino lógico-verbal e a necessidade humana, especialmente dos adolescentes, de uma plenitude de vida instintiva, emotiva e afetiva, através de uma vida escolar que não exclua, mas corresponda à sua vida real, quer do corpo quer da mente, com suas atividades artísticas, produtivas e físicas colocadas no mesmo nível das atividades (pseudo)intelectuais. Em suma, a exigência de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e numa época de plenitude de vida. (MANACORDA, 1989, p. 360).





4. Franco Cambi: tentativa de novos entendimentos da educação na sociedade

Conforme consta da página institucional da Universidade de Florença (*Università degli Studi di Firenze*), Franco Cambi é professor regular de Pedagogia Geral naquela universidade, na qual foi diretor do Departamento de Ciências da Educação (depois também dos Processos Culturais e Formativos) de 1994 a 2000 e de 2003 a 2006. Foi presidente do Instituto Regional de Investigação em Educação (IRRE) na seção da Toscana, de 2002 a 2005, depois, Comissário Extraordinário, sendo reeleito presidente em 2006. Dirige a revista "Studi sulla Formazione" e coletâneas de estudos pedagógicos nas editoras Armando, Carocci, Cleub, Unicopli. Suas áreas de investigação se articulam em muitas linhas e possui publicações de quase sessenta volumes, além de numerosos artigos.

Em relação à temática da Pedagogia Geral, empenhou-se na defesa e promoção da Filosofia da Educação, como disciplina "fundante" do estudo pedagógico (*Manuale di filosofia dell'educazione* – Laterza); como também cultivou a análise da estrutura do discurso pedagógico (*Il congegno del discorso pedagógico* – Cleub, 1986 e *Metateoria pedagógica* – Cleub, 2006), ressaltando sua complexidade, categoria sobre a qual dedicou diversas intervenções; além disso, manteve um estudo constante dos clássicos contemporâneos (Gentile e Dewey, o "marxismo pedagógico", o neopragmatismo) e uma análise de algumas categorias do estudo pedagógico (a formação, a diferença, a intencionalidade), e ainda uma constante e cada vez maior atenção aos problemas do sujeito e de sua formação pessoal (*L'autobriografia come metodo formativo* – Laterza, 2002 e *Abitare Il disincanto* – UTET, 2006).

Sobre o tema histórico-pedagógico e, mais tarde, sobre os estudos acerca de *La pedagogia borghese nell'Italia moderna 1915-1970* (La Nuova Italia, 1974), do *antifascismo e pedagogia* (Vallechi, 1980), e *La 'scuola di Firenze' da Codignola a Laporta* (Liguori, 1982), empenhou-se na reconstrução da historiografia pedagógica na Itália, depois de 1945, e na tessitura de uma *Storia della pedagogia* (Laterza, 1995) e ainda de muitos escritos sobre vários autores e assuntos. Cultivou, também, a literatura infantil e os estudos filosóficos. Os estudos sobre a primeira estão voltados aos clássicos (começando por Collodi), aos clássicos contemporâneos (Ridari) e às narrativas populares e fábulas, analisadas sob vários aspectos. Os estudos filosóficos dizem respeito ao racionalismo crítico de Banfi e sua escola, ao empirismo crítico de Preti e às figuras e modelos do neo-historicismo.





Conforme mencionado no início desse texto, é interessante observar que a obra *História da Pedagogia*, de Franco Cambi, alcançou o mais elevado número de indicações no exame de programas de ensino da disciplina História da Educação na década de 2000, com 25 menções, sendo que o segundo manual mais indicado, de autoria de Manacorda, alcançou 20 menções (GATTI JR., 2009, p. 119-26). Assim, no que se refere às obras com autores estrangeiros que foram as mais indicadas nos programas de ensino da disciplina no período mencionado, Cambi e Manacorda totalizaram 45 menções. Porém, o texto de Cambi, a semelhança de Manacorda, mas por caminho diverso, pretende diferenciar-se dos manuais de História da Pedagogia existentes, a saber:

> O presente volume propõe-se como uma reconstrução/interpretação da história da pedagogia ocidental (da Antiguidade pré-grega aos nossos dias), segundo – pelo menos – três perspectivas que vêm delinear a (relativa) novidade do empreendimento e o desejo de diferenciação em relação aos outros manuais dessa disciplina. Em primeiro lugar – e esse talvez seja o aspecto mais previsível, ou pelo menos não prioritariamente demarcativo em relação às outras reconstruções -, trata-se de ultrapassar o primado das idéias e das doutrinas filosóficas, em particular, para conceder amplo espaço, ao lado das idéias ou teorias e, às vezes (ou melhor, freqüentemente), antes delas, às instituições, aos processos, aos costumes educativos, sublinhando o aspecto *social* da educação e a centralidade que essa nova abordagem deve assumir em toda a história da pedagogia. [...] Em segundo lugar, procurou-se em todo o trabalho focalizar os problemas *metodológicos* da história da educação/pedagogia, relacionando-a como os métodos da *história total* e como um "fazer história" que se realiza em muitos planos (história da pedagogia, história da educação, história da infância, história das mulheres, história da escola etc.) e segue processos diferenciados, incluindo também – e prioritariamente – os problemas das fontes, dos arquivos, etc., assim como os da interpretação de documentos submetidos a uma leitura ora serial e quantitativa, ora qualitativa, ora evocativo-narrativa – embora esses problemas sejam tocados aqui apenas de passagem -, dando vida a uma *polifonia metodológica*, pela qual é possível aceder à reconstrução de uma efetiva história total (ou que tende para tal). Por fim, procurou-se reconstruir o *tempo histórico* da educação/pedagogia, sublinhando a *descontinuidade* e as rupturas, pondo a nu as escansões e as estruturas, as autonomias das várias épocas, as quais, embora se relacionem e se influenciem, acabam por constituir blocos unitários, dotados de sentido interno e que devem ser reconstruídos na sua diversidade/autonomia, sem forçá-los em direção de continuidades metatemporais (que existem, mas que não marcam realmente o processo histórico, o qual procede por blocos, por fraturas, por agregações epocais sistêmicas, por assim dizer), de atualizações ou precedências etc. O volume se organiza segundo uma ótica, neste nível, sobretudo foucaultiana: ligada à arqueologia, às estruturas e às rupturas, como também à genealogia, à pesquisa das raízes dessas rupturas e a uma visão pluralista da história. (CAMBI, 1999, p. 17-8).





O projeto é ambicioso e de difícil efetivação, sobretudo, dado o caráter didático da obra, o que significa abordar não um momento específico, ou como descreve Cambi, um bloco unitário, mas, em verdade, um largo tempo histórico. Por outro lado, a referência a construção de uma abordagem próxima da ótica foucaltiana inaugura, de fato, um caminho diferenciado em relação aos manuais de história da pedagogia dados a ler nos cursos de Pedagogia brasileiros. Porém, a respeito das ambições do projeto, António Nóvoa, ao ressaltar a importância da obra no campo da História da Educação, asseverou criticamente que

> Há assim alguma "dissonância" entre o "Prefácio" e a "Introdução", textos muito interessantes que explicam a "profunda transformação metodológica operada na pesquisa histórico-educativa nos últimos 25 anos", e o corpo do livro, propriamente dito, que acaba por reproduzir muitos dos cânones historiográficos tradicionais (NÓVOA, 1999, p. 14).

Franco Cambi constata que houve mudanças historiográficas significativas a partir de da década de 1950, em desacordo com os modelos narrativos ora teoricistas e unitaristas, ora vinculados a uma visão demasiadamente linear do passado, ambas abordagens marcadamente ideologizadas. Em lugar disso, assinala a emergência, em especial nas décadas de 1960 e 1970, de uma investigação que se abre à maior problematização e amplo pluralismo teórico e metodológico, bem como considerando a educação como conjunto de práticas sociais ou de saberes. Para ele,

Desde a metade dos anos 70, a passagem da história da pedagogia para uma mais rica e orgânica história da educação, tornou-se explícita, insistente e consciente, afirmando-se como uma virada decidida e decisiva. E não se tratou de uma simples mudança de rótulo; pelo contrário: tratou-se de uma verdadeira e legítima revolução historiográfica que redesenhou todo o domínio histórico da educação e todo o arsenal de sua pesquisa. Esquematizando, podemos dizer: passou-se de um modo *fechado* de fazer história em educação e pedagogia para um modo *aberto,* consciente da riqueza/ complexidade do seu campo de pesquisa e da variedade/articulação de métodos e instrumentos que devem ser usados para desenvolver de modo adequado o próprio trabalho (CAMBI, 1999, p. 24).

As bases dessa virada, segundo Cambi, podem ser encontradas em diversas frentes. Uma delas é o próprio marxismo que levou a investigação histórica a considerar o contexto sócio-histórico em que são plasmadas as relações sociais e vinculam economia e política de um modo que não se havia





incorporado com a mesma ênfase em outras teorias sociais e na teoria da história. Conceitos importantes são gerados nesse campo e garantem uma nova abordagem para a pesquisa histórica, tais como: contradição, hegemonia e oposição. Noutra frente, não menos importante para o autor, está a contribuição dos *Annales* que enriqueceu e matizou as lições do marxismo, introduzindo o estudo das estruturas não apenas econômicas, como a mentalidade, com o propósito da construção de uma história total. Para Cambi, os "*Annales* sublinharam [...] o pluralismo da pesquisa histórica e o jogo complexo das muitas perspectivas que acabam por constituí-la, relacionando-a com as diversas ciências sociais (CAMBI, 1999, p. 25).

Alem do marxismo e dos *Annales*, Cambi enfatiza os ganhos para a pesquisa histórico-educacional oriundos do que chamou de psico-história, ainda que não tenha qualificado de modo mais direto os integrantes dessa corrente, informou que nela habitam os estudos sobre "mentalidades coletivas e individuais, legíveis, porém, de modo crítico, inspirando-se apenas nos mecanismos que identifiquem o pensamento freudiano (inconsciente, repressão, conflito do eu etc.)" (CAMBI, 1999, p. 25). Uma quarta base da virada aponta pelo o autor é legatária das contribuições advindas do estruturalismo, em especial de Foucault e da história quantitativa, presente, por exemplo, em Le Roy Ladurie. Tradição que demonstrou a porção do que é impessoal na história, descortinando estruturas que regulam os comportamentos individuais em profundidade, tomando-as como variáveis quantitativas, sujeitas a análises sociais e a reconstruções estatísticas. Para ele,

> A história da sexualidade de Foucault ou a história de tempo de Ladurie, apesar das profundíssimas diferenças, têm alguns pontos em comum, como o recurso às permanências e à sua função genética no âmbito da produção dos fenômenos históricos. E são permanências objetivas, quer pertençam à história da cultura ou à história social, profundamente ligadas à natureza ou àquilo que aparece como tal aos olhos dos homens (CAMBI, 1999, p. 26).

Aos olhos de Cambi, foi a partir dessas bases que ocorreram as grandes mudanças na investigação histórica desde a década de 1950. A primeira alteração refere-se à constatação da incerteza quanto a existência de um método definitivo para a pesquisa em história, o que gerou uma "intensa dialética metodológica" (CAMBI, 1999, p. 27). A segunda mudança refere-se à noção de tempo histórico, tomada pelo autor como a de maior impacto para a historiografia. Para ele,





> Três, diz Braudel, são os tempos da história (e do histórico): o dos acontecimentos (ou eventos), próximo do vivido e do cronológico; um tempo fracionado e ligado ao caleidoscópio daquilo que acontece, variegado e – meio no limite – medido pelo instante, que é o tempo da história-narração; depois o da curta duração (ou conjunturas, instituições etc.) ou das permanências relativas, ligado a estruturas políticas, sociais ou culturais, que está por debaixo dos acontecimentos e os coordena e sustenta; nesse tempo, agem os Estados, as culturas, as sociedades e ele próprio pertence à história-explicação, à história-ciência; por fim, o da longa (ou longuíssima) duração, geográfico, econômico e antropológico, que colhe as permanências profundas, as estruturas quase invariantes e se ativa na história-interpretação ou história-genealogia/hermenêutica. São três temporalidades necessárias para *compreender* a história, mas que não se confundem, alternando-se e encaixando-se uma na outra, com suas diferenças e suas intersecções (*Grifo do autor* CAMBI, 1999, p. 27-8).

É evidente que essa noção de tempo longuíssimo é a que mais se aproxima do empreendimento levado a cabo por Cambi em sua *História da Pedagogia*, sobretudo, quando remete a tradição foucaultiana no desenvolvimento de seu esforço interpretativo. Há, no entanto, um último aspecto no qual, segundo o autor, está ancorada a virada da historiografia, que diz respeito às fontes de pesquisa, ou seja, a documentação, dado que ela passa a ser tomada, com os *Annales* sobretudo, não como monumento, mas sim, como efeito da interpretação, ao que se soma, a ampliação das fontes passíveis de integrarem o processo investigativo em História, com abertura para documentos anteriormente ignorados, bem como para a prática da interpretação como produtora de documentos novos, tal como acontece na história oral. Assim, para o autor,

> Pluralismo e conflitualidade, indecisão e incerteza são certamente características fundamentais do fazer história hoje, inclusive em educação; entretanto, não estamos diante de um resultado anárquico, mas radical e dialeticamente crítico. É justamente da integração dinâmica e atenta (= crítica) das diversas perspectivas de leitura que emerge a possibilidade de ler a história segundo a verdade, deixando sempre espaço para aprofundamentos ulteriores, para aproximações, para um objeto complexo e fugidio, como é o histórico, e em particular o histórico-educativo (CAMBI, 1999, p. 34).

Outro pressuposto sobre o qual Cambi afirma estar assentada a nova forma da pesquisa histórica e, por conseqüência, as finalidades mesmas desses empreendimentos historiográficos, tais como sua *História da Pedagogia* é uma visão de que a história consiste em um exercício da memória na direção de compreender o presente, lendo nele, as possibilidades de construção do futuro.





Para ele, a aplicação da memória ao passado histórico leva a reconhecer a problemática e a pluralidade de formas como os sujeitos humanos presentes naquele passado se identificavam, conduziam suas vidas, expressavam suas contradições etc., o que permite, simultaneamente, conceitualizar o passado em sua originalidade e compreender o quanto dele emerge no presente, retirando, no entanto, o caráter de inexorável do presente, apontando suas possibilidades e alternativas. Para Cambi,

> Através do passado criticamente revisado, o presente (também criticamente) se abre para o futuro, que se vê carregado dos impulsos não realizados do passado, mesmo o mais distante ou o mais marginalizado e sufocado. Em suma, além de paixão pelas diversas formas de vida (pelo pluralismo do humano, podemos dizer), a memória está sempre carregada de escatologia; carga que torna o presente projetado para o possível, para o enriquecimento do sentido e para a finalização (mesmo que seja constantemente atualizada), isto é, aberto sobre si mesmo, problemático e envolvido na sua transformação, na sua – sempre radical – construção/reconstrução (CAMBI, 1999, p. 36).

Do exame do conteúdo da *História da Pedagogia* de Cambi, depreende-se a tentativa de conferir essa tônica crítica que se estende dialeticamente do presente ao exame do passado e, deste, um retorno ao presente que se abre ao futuro, ainda que se tenha mantido uma divisão aparentemente tradicional da História, em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Sem dúvida, a temática da Modernidade ocupa centralidade na obra, suas formas, suas práticas e a forma como a escola assumiu seus fundamentos e limitações. Porém, temáticas novas aparecerem, contidas, sobretudo, no capitulo que se refere à segunda metade do Século XX, quando questões ligadas ao multiculturalismo, ao feminismo e ao meio ambiente são abordados com espaço relevante.

Por fim, é importante mencionar que Franco Cambi, a semelhança dos outros autores analisados, tem clareza da finalidade didática da obra que redigiu, bem como da vinculação da mesma aos processos de formação de professores. Para ele, no entanto, a obra possui a finalidade de contribuir para um processo de auto-reflexão dos pedagogos em formação e não de fornecer uma interpretação fechada e definitiva dos fatos educacionais, a saber:

> [...] o texto pretende ser não só a síntese da história de uma disciplina cientificamente repensada – a pedagogia, a educação -, mas sobretudo, um





> instrumento de formação do intelectual-pedagogo, ao qual oferece uma série de *quadros, problemas, práxis, temas* etc. que fazem parte de sua bagagem técnica, mas que emergem através de um longo processo histórico, sob o qual devem ser retomados e focalizados, subtraídos de qualquer uso empírico-dogmático e desenvolvidos ao uso (auto-reflexivo), para o qual a história traz uma contribuição das mais significativas. Dessa maneira, o pedagogo (ou o operador educativo mais pedagogo: tal deveria ser o especialista em ciências da educação) pode melhor colher e julgar o *background* de teorias, práxis, posições da educação, sua *espessura* temporal (social, teórica, científica, prática) e operar assim um *controle* mais autêntico e mais capilar do próprio saber e agir. Com essas finalidades e essas estruturas o volume se qualifica como um instrumento destinado a produzir, ao mesmo tempo, competência disciplinar formativa, voltado também a delinear uma figura de pedagogo e/ou educador que no âmbito da própria profissionalização não abafe a consciência histórica, empobrecendo assim os instrumentos que usa e os contextos em que os usa.

Considerações finais

Os manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia analisados evidenciaram serem suportes materiais de concepções de história e de mundo diferenciadas. Provavelmente, o fato de serem obras utilizadas atualmente no ensino da disciplina História da Educação no Brasil possa estar vinculado a uma forma de leitura e de trabalho em sala de aula com estes manuais que, salvo algumas exceções, prioriza a apresentação dos fatos educacionais, sem maiores reflexões sobre as concepções de mundo e de história contidas nas obras, o que, sem dúvida, poder-se-ia verificar em investigações futuras.

No entanto, os manuais analisados, escritos por autores estrangeiros, traduzidos e publicados no Brasil na segunda metade do Século XX, evidenciam diferenças significativas, por meio de abordagens ricas e vinculadas a matrizes interpretativas que se fizeram importantes na historiografia do Século XX. Assim, Luzuriaga e Larroyo, ainda que mediante ambigüidades, procedem a uma interpretação do passado educacional, por meio do recurso a idéia de unidades culturais ou de tipos históricos, inspiradas em Dilthey que expressava uma reação a redução das ciências humanas à epistemologia e aos métodos consagrados no âmbito das nomeadas ciências da natureza[9].

[9] Sobre Dilthey, além daquilo que já foi mencionado anteriormente neste trabalho, é importante observar sua presença em textos atuais no âmbito da historiografia da educação afeta aos estudos biográficos, tal como aparece, por exemplo, em Carino (2000).





Manacorda, por seu turno, constrói sua interpretação a partir da tradição marxista, em especial daquela que se estende de Marx a Gramsci, evitando o economicismo que caracterizou o marxismo vulgar, utilizando-se, da noção gramsciana de bloco histórico. Por fim, Cambi valoriza o que considera contribuições de diferentes concepções epistemológicas e metodológicas no âmbito da historiografia, dentre as quais destacou o marxismo, a historiografia francesa dos *Annales,* a psico-história e o estruturallismo (de Foucault e de Ladurie). Para ele, diferentemente dos demais, existe dificuldade em trabalhar com um único método, o que se resolve por meio de uma "intensa dialética metodológica (CAMBI, 1999, p. 27).

Há, no entanto, uma coincidência bastante importante nas metodologias investigativas apresentada pelos autores, o que aparece nos textos introdutórios, mas, também, na exposição dos conteúdos ao longo das obras analisadas. Trata-se de uma visão bastante alargada de fonte histórica, seja pela característica de apreender a vida e o cotidiano presente na tradição aberta pela historiografia da educação de Dilthey, presente nas obras de Luzuriaga e Larroyo; seja no corte marxista humanista presente em Manacorda; seja ainda, na influência dos *Annales* sobre a pesquisa empreendida por Cambi.

Nenhum dos autores, porém, deixa de assinalar finalidades para o ensino e a aprendizagem da História da Educação e/ou da Pedagogia. Se Luzuriaga destaca, com Dilthey, que as lições do passado, com seus resultados positivos e negativos ensinam tanto aos pedagogos quanto aos políticos, Larroyo, confirma essa assertiva, mas acrescenta a possibilidade de, a partir do julgamento daquilo que se vivenciou no passado, progredir. Manacorda, por seu turno, rebela-se com a possibilidade de enxergar a realidade pelo exame das idéias e concepções culturais do passado. Para ele, o que interessa é a construção de um futuro que rompa com um passado repleto de contradições e de cerceamento da vida humana. Cambi, enfim, atribui a sua obra a finalidade de formação do intelectual-pedagogo, na qual os conteúdos trabalhados não devem ser analisados de modo empírico-dogmático, no intuito do pedagogo poder fazer suas escolhas teórico-metodológicas com maior controle e conhecimento.

Ao concluir esse trabalho, é importante salientar as possibilidades de pesquisa que permanecem em aberto: seja na direção de conhecer a forma de utilização destes manuais de História da Educação e/ou da Pedagogia, por meio do exame das práticas docentes e discentes dos cursos de formação de professores (ao menos naqueles que serviram de amostra para este trabalho); seja na efetivação de uma





análise mais aprofundada sobre os conteúdos apresentados nas inúmeras páginas das obras examinadas; seja ainda, em outras possibilidades possam encontrar os leitores do presente texto.

Referências

ASCOLANI, Adrián (2000). Los Libros Argentinos de Historia de la Educación – ediciones, circuitos y consumidores. [Impresso] In: **XXII ANNUAL CONFERENCE OF THE ISCHE**; Alcalá de Henares/Espanha: ISCHE. 12p.

_____. (2009a). La Enseñanza de la historia de La Educación em Argentina y el Tránsito hacia el Espiritualismo Católico: instituiciones, currículo y actores (1900-1962). In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional.** Uberlândia/MG: EDUFU. p. 11-35.

_____. (2009b). Los manuales de Historia de la Educación para la formación del magisterio. Apogeo del espiritualismo justicialista y retornos de la "depuración libertadora" (Argentina, 1949-1958). In: **IX CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA.** *Anais.* Quartet Editora: Rio de Janeiro. 11p.

BASTOS, Maria Helena Câmara (2006). Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). **VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. *Anais.* Uberlândia/MG. EDUFU. p. 334-49.

_____. (2009). Paroz, Compayré, Rousselot: manuais de História da Educação em circulação no Brasil (Século XIX). In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional.** Uberlândia/MG: EDUFU. p. 157-87.

BONTEMPI JR., Bruno (2003). "A educação brasileira e sua periodização": vestígios de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas/SP: Autores Associados. n. 5. Jan.-Jul. 2003. p. 43-68.

BURGUIÈRE, André (Org.) (1993). **Dicionário das Ciências Históricas** [Tradução: Henrique de Araújo Mesquita]. Rio de Janeiro: Imago Ed. 776 p.

CAMBI, Franco (1999). **História da Pedagogia** [Tradução: Álvaro Lorencini]. São Paulo: Editora da UNESP. 701p.

CARINO, Jonaedson (2000). A Biografia como fonte para a História da Educação: subsídios para um debate necessário. **Educação & Filosofia**. v. 14, n°s. 27-8. p. 159-73.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (1998). A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto. p. 329-53.

COSTA RICO, Antón (2009). A docencia da Historia da Pedagoxía/Historia da Educación en España: institucionalización, textos e rotas. In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional.** Uberlândia/MG: EDUFU. p. 37-64.

DEPAEPE, Marc. (1994). **Historia de la Educación em los años noventa** [Impresso]. Universidad Católica de Louvaina. 16p.

DILTHEY, Wilhelm (1965). **Historia de La Pedagogía**. Buenos Aires: Losada.

DURKHEIM, Émile (1969). **Evolución Pedagogique en France**. Paris: Presses Universitaires. 403p.

_____. (1995). **A Evolução Pedagógica***.* Porto Alegre: Artes Médicas. 325p.





EBY, Frederick (1962). **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI – séc. XX) [Tradução: M. A. V. Almeida, N. A. Maia, M. C. Zaide]. Porto Alegre: Editora Globo. 633p.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (2009). Francisco Larroyo y su contribución a la enseñanza de La Historia de Educación Mexicana. In: IX CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA. **Anais**. Quartet Editora: Rio de Janeiro. 13 p.

FERNANDES, Rogério (2009). A História da Educação e o seu ensino. In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional**. Uberlândia/MG: EDUFU. p. 229-48.

GATTI JR., Décio (2007) Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: GATTI JR., Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). **Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação.** Uberlândia/MG: EDUFU. p. 99-139.

_____. (2008). ***A História do Ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930-2000).*** **História da Educação** (UFPel), v. 12, p. 219-46.

_____. (2009). Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (séculos XIX e XX). In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional.** Uberlândia/MG: EDUFU. p. 95-130.

GONDRA, José (2001). No repouso dos arquivos: o "Ensino Público" na escrita do Dr. Pinheiro Guimarães. In: GONDRA, José (Org.). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República.** Bragança Paulista/SP: EDUSF. p. 59-72.

GHIRALDELLI JR., Paulo (1994). **Educação e Razão Histórica:** historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação. São Paulo: Cortez. 198p.

HILL, Christopher (1987). **O mundo de ponta-cabeça:** idéias radicais durante a revolução inglesa de 1640 [Tradução: Renato Janine Ribeiro]. São Paulo: Companhia das Letras. 481p.

LARROYO, Francisco (1974). **História Geral da Pedagogia** (Tomo II). 2ª. ed. [Tradução: Luiz Aparecido Caruso]. São Paulo: Mestre Juo. 487p.

_____. (1979). **História Geral da Pedagogia** (Tomo I). 3ª. ed. [Tradução: Luiz Aparecido Caruso]. São Paulo: Mestre Juo. 460p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (1986). **Perspectivas Históricas da Educação.** São Paulo: Ática. 80 p.

_____. (2005). Henri-Irénée Marrou: Historiador engajado, um autor esquecido. **Cadernos de História da Educação.** v. 4. jan./dez. p. 35-43.

LORENZ, Karl (2009). A História da Educação e o Ensino Pós-Secundário nos Estados Unidos (1840-1910). In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara. **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional**. Uberlândia/MG: EDUFU. p. 131-56.

LUZURIAGA, Lorenzo (1963). **História da Educação e da Pedagogia.** 2ª. ed. rev. [Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna]. São Paulo: Editora Nacional. 291p.

MANACORDA, Mario Aliguiero (1990). **O princípio educativo em Gramsci** [Tradução: William Lagos; Revisão: Tomaz Tadeu da Silva]. Porto Alegre: Artes Médicas. 288 p.





_____. (1991). **Marx e a pedagogia moderna** [Tradução: Newton Ramos-de-Oliveira; Revisão Técnica: Paolo Nosella] São Paulo: Cortez/Autores Associados. 198 p.

_____. (2006). **História da Educação***:* da antiguidade aos nossos dias. 12ª. ed. [Tradução: Gaetano Lo Monaco; Revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella]. São Paulo: Cortez. 382 p.
_____. (2007). Aos **educadores brasileiros**: entrevista concedida a Paolo Nosella (Organizadores: Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani). [Tradução: Paolo Nosella, Patrícia Polizel Culhari; Revisão: Dermeval Saviani]. Campinas/SP: HISTEDBR, FE/UNICAMP.

MEES, Leonardo (2008). **Nietzsche e o sujeito da valoração na filosofia dos valores**. *Ítaca.* n. 10. p. 70-85.

MONARCHA, Carlos (2007). História da Educação (Brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. **História da Educação** (ASPHE). Pelotas/RS: UFPel. n. 21, p. 51-77.

_____. (2009). Práticas de escrita da História da Educação: o tema da Escola Nova nos manuais de autores brasileiros. In: GATTI JR., Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara. **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional.** Uberlândia/MG: EDUFU. p. 65-93.

MONROE, Paul (1946). **História da Educação** [Tradução: Nelson Cunha de Azevedo]. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Atualidades Pedagógicas, v. 34). 464p.

NAVARRO CORDON, Juan Manuel; CALVO MARTINEZ; Tomas (1990). *História da filosofia:* os filósofos, os textos (Filosofia Contemporânea, 3º. Volume) [Tradução: Armindo Rodrigues]. Lisboa. 230p.

NÓVOA, António (1994). **História da Educação**. [Impresso]. Universidade de Lisboa. 286p.

_____. (1999). Apresentação. In: CAMBI, Franco (1999). **História da Pedagogia** [Tradução: Álvaro Lorencini]. São Paulo: Editora da UNESP. p. 11-5.

NUNES, Clarice (1992). História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Pannonica. Número 6, p. 151-82.

_____. (1996) Ensino e Historiografia da Educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPEd. Número 1, p. 67-79.

PONCE, Aníbal (1963). **Educação e Luta de Classes** [Tradução: José Severo de Camargo Pereira]. São Paulo: Editora Fulgor. 194p.

SAVIANI, Dermeval (2005). Reflexões sobre o Ensino e a Pesquisa em História da Educação. In: GATTI JR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da Educação em Perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Uberlândia: EDUFU; Campinas/SP: Autores Associados. p. 7-32.

THOMPSON, Edward P. (1987). **A formação da classe operária inglesa** (1º. Volume - A árvore da liberdade) [Tradução: Denise Bottmann]. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 204p.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida (2007). Circulação de Modelos de Leitura para professores: a Atualidades Pedagógicas e a Biblioteca Museu do Ensino Primário. In: 30ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/ GT02-3621--Int.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2010. 15 p.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE. Dipartimenti di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi. *Prof. Franco Cambi.* Disponível em http://www.sciedu. unifi.it/CMpro-v-p-123.html. Acesso em 06/10/2010.





VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2001). A escrita da História da Educação Mineira: a produção de Paulo Krüger. In: GONDRA, José (Org.). **Dos arquivos à escrita da história:** a educação brasileira entre o Império e a República. Bragança Paulista/SP: EDUSF. p. 37-58.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes (2003). História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. ANPUH. v. 23, n. 45, p. 37-70.

WARDE, Mirian Jorge (1990). Contribuições da História para a Educação. **Em Aberto**. Brasília: INEP/MEC. v. 9, n. 47. p. 3-11.

_____. (1998a). Lorenzo Luzuriaga entre nós. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** São Paulo: Escrituras. p. 71-82.

_____. (1998b). Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval e outros**. *História e História da Educação***: o debate teórico-metodológico atual. Campinas/SP; Autores Associados. p. 88-99.

WILLIAMS, Raymond (1989) **O Campo e a Cidade: na história e na literatura** [Tradução: Paulo Henriques Britto]. São Paulo: Companhia das Letras. 440 p.

Apoio: CNPq/FAPEMIG.

